



UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MONOGRAFIA

**LETRAMENTO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE COMO A
PRÁTICA DOCENTE INTERAGE COM AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE
LINGUAGEM**

RIO DE JANEIRO, 2015.



AURELIA NAVARRO DE ANDRADE CINTRA FERREIRA

**LETRAMENTO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE COMO A
PRÁTICA DOCENTE INTERAGE COM AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE
LINGUAGEM**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação, localizada no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof^o Dr. Antonio Francisco de Andrade Júnior



UFRJ

AURELIA NAVARRO DE ANDRADE CINTRA FERREIRA

**LETRAMENTO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE COMO A
PRÁTICA DOCENTE INTERAGE COM AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE
LINGUAGEM**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação, localizada no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia. Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr. Antonio Francisco de Andrade Júnior (FE-UFRJ - orientador)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Profª. Dra. Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira (FE-UFRJ)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Profª. Dra. Rejane Maria de Almeida Amorim (FE-UFRJ)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo identificar as diferentes concepções de linguagem adotadas pela professora, identificar os diferentes métodos utilizados em sala e por último analisar a presença da variação linguística nos materiais didáticos produzidos pela regente. No que se refere ao estudo da variação linguística utilizo como base os autores Marcos Bagno (2005) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004). Para investigar esse tema optei por adotar como metodologia o estudo de caso dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação (André, 1986).

Palavras-chaves: Alfabetização e Letramento; Ensino de Língua Portuguesa; Preconceito Linguístico; Variação Linguística.

SUMÁRIO

Introdução	07
Capítulo 1: O português brasileiro como uma língua viva e heterogênea.....	09
1.1 Definindo os conceitos de Norma-padrão, variedades estigmatizadas e variedades prestigiadas	11
1.2 Algumas reflexões sobre Alfabetização e Letramento	12
1.3 Variedades Linguísticas nos Parâmetros Curriculares Nacionais	14
1.4 Que gramática utilizar na escola?.....	18
Capítulo 2: Metodologia da pesquisa	20
2.1 A escola e os sujeitos da escola	21
2.2 Procedimentos de coleta e análise do dados	2
Capítulo 3: A interação em sala de aula e a análise de dados	23
3.1 Descrição e análise do que foi observado	23
3.2 Descrição de caderno discente	28
Considerações Finais	32
Referências	35
Anexos.....	37

LETRAMENTO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE COMO A PRÁTICA DOCENTE INTERAGE COM AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Introdução

Este trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a variação linguística dentro do processo de letramento, em outras palavras, pretende-se investigar como a prática docente intervém na relação entre o ensino da gramática normativa e as variações linguísticas. Para alcançar tal objetivo, almejo identificar as diferentes concepções de linguagem e gramática adotadas pela professora, identificar os diferentes métodos utilizados em sala e por último analisar a presença de variantes linguísticas nos materiais didáticos utilizados pelos alunos.

Para esta pesquisa optei pela abordagem qualitativa, que inclui a metodologia do estudo de caso, pois busca-se retratar uma realidade a partir de uma situação mais ampla para em seguida focar objetivos mais específicos, além de ter uma preocupação maior com o processo de desenvolvimento da pesquisa em lugar de focar somente no resultado final. Como base para a pesquisa e a análise de dados utilizei autores como LÜDKE (1986), ANDRÉ (1986), BORTONI-RICARDO (2010), MACHADO (2010) e CASTANHEIRA (2010).

A construção teórica deste trabalho baseia-se nos estudos de variação linguística e norma gramatical. Parto do princípio de que atualmente nas aulas de língua portuguesa existe uma preocupação em alguns casos com uma prática de ensino voltada para a aprendizagem de um código linguístico, para a classificação e identificação da formação de palavras, as classes gramáticas e a disposição das palavras nas orações. O material didático muitas vezes utilizado pelos professores nas escolas, em sua maioria, trabalha a norma-padrão a partir de frases isoladas e descontextualizadas, não permitindo uma reflexão crítica sobre os diferentes padrões e variedades linguísticas.

O código linguístico se constrói a partir de convenções sócio-historicamente negociadas em diferentes espaços de interação e institucionalização. Nós docentes temos de ter clareza sobre *o que queremos ensinar* nas nossas aulas, se queremos que nossos alunos aprendam simplesmente a decodificar, ou saibam utilizar a língua em diferentes situações e tenham consciência da mesma como um *produto* da cultura e *instrumento* para sua transmissão (Soares, 2005). Eu acredito que, ao refletirmos com os nossos alunos sobre o papel que a linguagem tem na nossa sociedade, estaremos desconstruindo a ideia de um ensino tradicional e reprodutivista que fomenta o preconceito tanto linguístico quanto social. Para essa discussão utilizo os seguintes autores como referência: BAGNO (1999),

BORTONI-RICARDO (2004, 2010), NEVES (2011) e SOARES (2004, 2005, 2013).

Minha hipótese é de que o atual ensino de língua portuguesa nas séries iniciais ao privilegiar o ensino prescritivo da gramática, em detrimento de uma prática que permita à criança inserir-se na "cultura letrada" (SOARES, 2005), impede uma reflexão mais ampla no contexto escolar sobre a relação entre diferentes variedades linguísticas nesse processo.

CAPÍTULO 1: O PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO UMA LÍNGUA VIVA E HETEROGÊNEA

Para iniciar este trabalho é necessário pensar como é formada a nossa língua. Segundo Bagno (2005), a língua caracteriza-se como um elemento vivo e não estático, portanto, o português brasileiro não se constitui como uma língua uniforme e homogênea:

Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc.) (BAGNO, 2005, p.27)

Embora o Brasil seja um país com uma população de aproximadamente 200 milhões de habitantes, para muitas pessoas, nós brasileiros ainda falamos apenas uma língua unívoca, sem dialetos, pura e homogênea. Essa ideologia de uma língua imutável é continuamente propagada pelos meios de comunicação, tais como televisão, jornais e revistas, além dos livros didáticos e pelas escolas, contribuindo com o ideal de uma unidade linguística.

A partir do mito expresso pelo enunciado “O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, discutido no livro *O preconceito linguístico: o que é, como se faz*, Bagno (2005) deixa claro o quanto ideologias linguísticas como essa podem ser danosas à educação, pois a escola tenta impor a norma linguística prestigiada como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os milhões de brasileiros, independentemente de sua economia, de seu grau de escolarização, sua comunidade de origem etc.

Segundo Bortoni-Ricardo (2012) toda comunidade de fala tem sua variação linguística, podendo ser ela dividida em grupos etários, geotais, de gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho, relações com as tecnologias da informação e comunicação etc. Um dos trabalhos da escola é, nesse sentido, o de conscientizar os alunos sobre a variação linguística, a partir de um processo de alfabetização crítico e consciente, desmistificando a existência de um único falar.

Bortoni-Ricardo (2012) argumenta que essa crença sobre a superioridade de uma variedade linguística sobre as outras funciona, antes de tudo, como um instrumento identitário que confere e estabiliza uma certa representação da comunidade, configurando a variedade de uma determinada região hegemônica com símbolo de status para um determinado grupo regional e social. Nesse movimento, o preconceito linguístico acaba-se constituindo política e

culturalmente.

A língua, como diz Bagno (2005), é um tema político: o uso linguístico envolve posicionamentos sociais. Fazemos parte de uma sociedade em constante mutação e apresentamos sempre uma visão política dos fatos, não somos "neutros" mesmo que afirmemos isso.

As metrópoles brasileiras são exemplos de variedades linguísticas legitimadas, pois devido ao seu poder político e econômico gozam de maior prestígio. Segundo Bortoni-Ricardo (2012), pessoas provenientes de regiões pobres e periféricas têm seu dialeto considerado “ruim” e pessoas provenientes de regiões ricas e centrais têm seu dialeto considerado “bom”. Essa é uma visão preconceituosa, dicotômica e ultrapassada, mas que ainda existe e alimenta o preconceito linguístico no Brasil.

Ao ignorar a heterogeneidade da nossa língua e dos nossos alunos, visto que cada um tem histórias de vida distintas, corremos o risco de prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, ao tentar enquadrar os discentes em um sistema de ensino homogêneo. Esse mito, presente no imaginário social da população brasileira ignora a diversidade cultural presente nos nossos costumes e nas nossas práticas discursivas, e que nos caracteriza como um povo singular.

Neste capítulo reflito sobre os conceitos de norma-padrão, variedades linguísticas, alfabetização e letramento, apresento e discuto a visão dos PCNs sobre a variação linguística, além disso reflito teoricamente sobre o ensino da gramática prescritiva na disciplina língua portuguesa.

1.1 Definindo os conceitos de norma-padrão, variedades estigmatizadas e variedades prestigiadas

Bagno (2005) no que se refere ao plano da terminologia abandonou a expressão "norma culta" devido às muitas ambiguidades que ela implica. Não há um critério que diferencie este termo, aplicado às gramáticas normativas, em relação aos modos como os brasileiros urbanos, letrados e de status socioeconômico elevado falam (e escrevem).

A gramática prescritiva ao longo dos anos tenta se impor como uso único e exclusivo da língua falada e escrita. Porém, segundo pesquisadores da sociolinguística essa prescrição difere dos variados modos de falar e escrever dos cidadãos que gozam de prestígio social:

o modelo idealizado de língua "certa" descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa [...] de fato não corresponde a nenhuma variedade falada autêntica e, em grande medida, tampouco à escrita monitorada (BAGNO, 2005, p.11)

A partir dessa citação, Bagno deixa claro que a norma-padrão não constitui um modo de falar autêntico e não se caracteriza como uma variedade usual do português brasileiro contemporâneo.

Com a finalidade de estabelecer um recorte adotei os conceitos utilizados por Bagno (2005), que faz uma análise da realidade sociolinguística sob “três focos”: norma-padrão, variedades estigmatizadas e variedades prestigiadas. Como foi dito anteriormente, a norma-padrão diferencia-se das demais variedades por não ser uma representação da língua falada, ressaltando-se ainda que o conceito de língua para esse autor é entendido como a atividade linguística real dos falantes em suas interações sociais” (BAGNO, 2005, p.13).

Entendemos que as variedades prestigiadas são “faladas pelo cidadão de maior poder aquisitivo, de maior nível de escolarização e de maior prestígio social cultural” (Idem , p.12). Esses falares urbanos se aproximam mais da norma-padrão trabalhada pela gramática normativa, porém, mesmo esses falares em alguns momentos podem ser mais ou menos monitorados.

Segundo Bortoni-Ricardo (2012), as comunidades urbanas sempre sofreram influências de agências padronizadoras da língua, que seriam a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola. Além disso, os grandes centros urbanos, que abrigam centros comerciais, repartições públicas, indústrias, instituições religiosas e sociais, funcionam, segundo Bortoni-Ricardo (op. cit.), como depositários e implementadores de culturas de letramento.

E por último, mas igualmente importante, temos as variedades estigmatizadas caracterizadas pelas culturas orais:

Faladas pela imensa maioria da nossa população, seja nas periferias e zonas degradadas das nossas cidades, onde vivem os brasileiros mais pobres, com menor acesso à escolarização de qualidade, desprovidos de muitos de seus direitos mais elementares (BAGNO, 2005, p.12).

Segundo Labov (apud SOARES, 2005, p.45-46), esses dialetos não-padrão (variedades estigmatizadas) falados pelas classes desfavorecidas apresenta uma linguagem estruturada, ou seja, igualmente complexa, expressiva e sistematizada. Portanto, tais dialetos

são apenas diferentes, e não “deficientes”. A ideologia da deficiência ou privação está fortemente ligada a questões sociopolíticas. Seu surgimento e aceitação em diferentes comunidades é uma consequência da organização estratificada da sociedade capitalista.

Acredito que as variedades faladas pelas camadas populares devam ser desestigmatizadas, respeitadas e trabalhadas em sala de aula, o que não exige a escola de ensinar a norma-padrão e as variedades prestigiadas. A apropriação das variedades prestigiadas permite que todos tenham acesso aos bens culturais e não sejam excluídos de inúmeras práticas sociodiscursivas que envolvam usos formais da língua, falada ou escrita.

1.2 Alfabetização e Letramento

Neste tópico falo sobre os conceitos de Alfabetização e Letramento sob a perspectiva de dois textos escritos por Magda Soares, a saber “As muitas facetas da alfabetização” (1985) e “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas” (2004). Abordo esses dois conceitos, pois nas escolas ainda circula uma ideia de que no primeiro ano escolar do Ensino Fundamental o professor deveria alfabetizar as crianças e, nos anos seguintes, o ensino da língua materna se dedicaria a abordar metalinguisticamente a gramática, trazendo uma ideia equivocada sobre alfabetização como um conceito fixo e não um movimento contínuo.

As pesquisas e os estudos feitos nos anos 80 do século XX, referentes ao conceito de alfabetização, ao seu processo e aos condicionantes do mesmo, foram foco de debates em diversos congressos, seminários e conferências no Brasil e no exterior. E poucos anos depois, segundo Soares (2004) esse mesmo conceito seria desinventado para ser reinventado, como consequência de diversos fatores, em diferentes partes do mundo.

Em países desenvolvidos, como a França e Estados Unidos, a discussão sobre o surgimento do termo letramento nada tem a ver com a questão da aprendizagem básica da escrita. Nesse período fica constatado que a população alfabetizada não conseguia fazer uso das habilidades básicas da escrita e da leitura em diferentes práticas sociais efetivamente, de modo que o termo letramento era tratado independente do termo alfabetização. Como revela a citação abaixo:

(...) o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita — são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles. (SOARES, 2004, p.7).

Para Soares (op. cit.), a alfabetização, apesar de não estar relacionada à questão propriamente dita do letramento, ainda assim, foi e continua sendo foco de discussão e questionamentos nesses países. Porém, no Brasil, o surgimento do termo letramento vem atrelado fortemente ao conceito de alfabetização e, muito antes de se ganhar o nome letramento, já estava presente nas discussões sobre alfabetização.

No texto “As muitas facetas da alfabetização” de Soares (1985), já poderia ser identificada a discussão entre o ato de *aquisição* da língua oral e escrita e o ato de *desenvolvimento* da língua oral e escrita, que mais tarde viriam a ser denominados por muitos autores como alfabetização e letramento respectivamente. Apesar de o conceito não estar desde sempre presente em nossa realidade educacional, havia um debate acerca da noção de alfabetização que revelava se não seria um termo demasiadamente abrangente, até o ponto de perder a sua especificidade.

(...) etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 1985, p.15)

Ou seja, criam-se dois pontos de vista diferentes que alteram não somente a concepção do termo, mas o nosso entendimento sobre a natureza do processo de alfabetização e os seus condicionantes, além de suas implicações educacionais. Por exemplo, no caso da alfabetização como o ato mecânico de dominar a língua escrita, o aluno está se apropriando de um código da língua escrita, transformando grafemas em fonemas (ler) e fonemas em grafemas (escrever). No entanto se o ato de ler e escrever for representado como uma forma de apreensão e compreensão de significados, então temos como objetivo do conceito aprender e compreender as visões e concepções de mundo que permeiam a nossa sociedade. Consequentemente, os métodos de alfabetização sofreriam influências: no caso do primeiro exemplo, falava-se em um método fônico e, no segundo exemplo, em um método global, cada um baseado em diferentes concepções e ideias, o que não impedia que um método fosse menos verdadeiro do que o outro.

Soares (1985) dessa forma aponta a importância de pensar em uma teoria que deveria

se basear em um conceito que abarcasse não somente a abordagem “mecânica”, mas o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, além de uma abordagem que abranja aspectos sociais, culturais e políticos do processo de alfabetização.

Conclui-se que a invenção do letramento no Brasil, converge para a discussão da alfabetização, tornando ambos os conceitos Alfabetização e Letramentos impossíveis de serem vistos de modo independente, ao contrário do que aconteceu em países como França e Estados Unidos. Mas o que seria essa desinvenção e reinvenção da alfabetização no Brasil?

Segundo Soares (2004) a *desinvenção da alfabetização* caracteriza-se pela progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização, enquanto que a *reinvenção da alfabetização* pela autonomização do processo de alfabetização. O fracasso na aprendizagem da língua portuguesa não é um fato novo, ao longo das últimas duas décadas, podemos presenciar um fracasso na aprendizagem que já se apresentava por meio das avaliações internas. Atualmente o fracasso na aprendizagem reflete-se por meio de avaliações nacionais, estaduais e internacionais. Segundo Soares (2004) a perda da especificidade do termo alfabetização, dentro outros fatores, tenha sido a principal razão para o fracasso escolar em alfabetização.

1.3 Variedades Linguísticas nos Parâmetros Curriculares

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a escola constitui-se em um espaço primordial de ensino cuja função principal caracteriza-se como ensinar conteúdos a que os alunos não teriam acesso sozinhos. Independente da situação socioeconômica dessas crianças e jovens, o Estado junto das escolas deve garantir um conteúdo mínimo, ou seja, comum a todos os brasileiros, sejam eles das cidades ou de áreas rurais.

Garantir que todas as nossas crianças e jovens tenham acesso a conhecimentos indispensáveis para sua formação como cidadãos também nos leva a questionar esses conhecimentos comuns a todos em um primeiro momento. Será que não estaríamos ignorando a diversidade cultural e social presente em nossa sociedade? Segundo os PCNs,

O princípio de equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

(BRASIL, 1997, p.)

Em outras palavras, o que ocorre é que por diversas vezes um tratamento igualitário não consegue alcançar a todos os indivíduos, sendo necessário em alguns momentos que o Estado, por meio de aparatos políticos e educacionais, intervenha de modo a alcançar uma igualdade a partir da desigualdade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem no sentido de estabelecer um referencial curricular que fortaleça a nossa educação, mas que não ignore a diversidade de nosso país.

Desse modo, percebe-se um compromisso da escola, ao mesmo tempo, com a transmissão de conteúdos elaborados socialmente, o acesso a bens culturais e desenvolvimento de capacidades e habilidades de argumentar criticamente. Como afirmam os PCNs, para alcançar esses objetivos necessita-se de que

(...) a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deva necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia a dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais. (BRASIL, 1997, p. 33)

Ou seja, a proposta dos PCNs ressalta ainda uma prática escolar preocupada com a criação de um espaço favorável ao processo de ensino-aprendizagem que propicie aos alunos o desenvolvimento de habilidades e capacidades que permitam ao mesmo tempo construir-se como um cidadão consciente perante as diferentes manifestações sociais, políticas e culturais de seu tempo, um sujeito capaz de distinguir os seus deveres e direitos como cidadão brasileiro.

Outro aspecto relevante ao se pensar a prática escolar é que ela se diferencia de outras práticas educacionais, como a familiar ou a do lazer. Segundo os PCNs (1997, p.33-34), “a prática escolar constitui-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo”. Os conteúdos ensinados pelos professores passam por várias etapas, como as citadas anteriormente, antes de serem apresentadas aos alunos. O professor como um sujeito político acaba por deixar a sua marca ao delimitar os aspectos mais relevantes daquele conteúdo, relacionando-o com aspectos sociais significativos. A escola deveria tomar para si, como objeto de ensino,

(...) conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. (BRASIL, 1997, p.34)

Em outras palavras, os PCNs propõe uma metodologia que parta dos conhecimentos que os alunos já têm, dentro de um contexto cultural e social. A partir de uma proposta de ensino que leve em consideração questões sociais e interativas, podemos pensar de que modo o ensino da língua portuguesa tem sido pensado atualmente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Os PCNs advogam que a linguagem está estreitamente ligada à participação social do sujeito em sociedade e ao contexto histórico, sendo “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sociedade” (BRASIL, 1997, p.22). Portanto, um sujeito poderá falar ou escrever de diferentes formas, dependendo da situação, da pessoa a quem se dirige, do grau socioeconômico, etc.

A partir desse processo comunicativo, o sujeito construirá instrumentos para melhor compreender as diferentes representações de mundo. Ou seja, a linguagem verbal permite que o homem também construa e comunique ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, de modo a permitir a criação e o estreitamento dessas novas representações.

Os PCNs adotam uma concepção sociointeracionista da linguagem, posicionando-se contrário ao ensino da gramática prescritiva “que se centra na repetição de nomenclaturas gramaticais como eixo principal e desvinculado de um contexto de uso” (SILVA, K. A. da & PILATI, E. & DIAS, J. de F., 2010, p.982). Para os PCNs o sujeito só aprende uma língua, quando faz uso dela, ou seja, quando a produz. “Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico” (BRASIL, 1997, p.22). O discurso a ser produzido não é aleatório, ele depende das opiniões e ideias dos interlocutores, por sua vez relacionadas à escolha do gênero em que se dá a interação.

O discurso refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação e se manifestará por meio de textos orais ou escritos, verbais, não-verbais com coesão e coerência, apresentando um todo que é chamado de textualidade. Se não houver uma relação de coesão e coerência o texto não passará de um emaranhado de enunciados sem

sentido (BRASIL, 1997, p.23). Existe uma relação de intertextualidade entre o texto produzido e outros textos, essa relação é constante e contínua, portanto a produção de discurso não acontece no vazio.

Mas que tipo de fala e escrita cabe à escola ensinar? O Brasil apresenta diferenças dialetais em todo o território nacional e ainda dentro dessas regiões há diferentes níveis de variedades linguísticas. O preconceito linguístico ocorre porque muitos consideram uma determinada variedade linguística melhor que outra variedade. Segundo os PCNs esse preconceito deve ser enfrentado, na escola, como um objetivo educacional maior da educação para o respeito à diferença (BRASIL, 1997, p.26).

Para romper esse preconceito e poder ensinar a língua portuguesa, a escola tem de desconstruir dois mitos que ainda circundam o ensino da nossa língua materna. A ideia de que existe uma única forma “correta” de falar (que se pareceria com a escrita) e a de que a escrita é o espelho da fala e, conseqüentemente, deveríamos “consertar” a fala do aluno. Ambos os mitos contribuem para a existência de um preconceito não só linguístico, porém social, pois desconsidera a fala do aluno e a de sua comunidade, além de acreditar erroneamente que a escrita corresponde a um determinado dialeto.

O documento deixa claro que a questão não é falar certo ou errado, mas possibilitar uma reflexão sobre a língua portuguesa, “considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas” (BRASIL, 1997, p.26). Em outras palavras, existe uma intenção comunicativa e para que ela seja eficaz o sujeito precisa saber utilizar os diferentes gêneros, variedades e registros.

Em relação à escrita, o documento diz que é comum a língua portuguesa se apresentar em dois estágios, o primeiro é chamado de “primeiras letras”, hoje alfabetização — estágio este que tem duração de um ano, e que deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonológica) e algumas convenções ortográficas do português. A partir desse estágio a criança estaria apta para ler e escrever textos, e poderia seguir para o próximo estágio. Esse segundo estágio divergiria para duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais (BRASIL, 1997, p. 27).

A proposta dos PCNs no que se refere à escrita recomenda uma revisão de metodologia, desconstruindo a ideia de que a teoria e a prática reproduzida pelo professor sejam as únicas possíveis. Em outras palavras, a apreensão do código aquisição da escrita não garantirá que a criança seja capaz de ler e interpretar um texto, ou saber fazer uso de diferentes gêneros textuais em situações distintas.

1.4 Que gramática utilizar na escola?

Quando pensamos em gramática, parece que sempre nos remetemos àquele conceito tradicional de língua portuguesa, em seu conjunto de normas e regras fixas a serem seguidas, no que se refere à língua escrita e falada. Normas e regras que se constituem em leis rígidas e imutáveis frente ao tempo.

Segundo Bortoni-Ricardo em entrevista concedida à revista virtual *Carta Magna*, “Entre os gregos e os romanos, gramática significava ciência gramatical: conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada” (BORTONI-RICARDO, 2006). No entanto, devido aos avanços dos estudos na ciência linguística, surgiram diferentes linhas teóricas que definiam o termo gramática de acordo com os seus pressupostos teóricos. As noções de gramática que entendo como sendo mais relevantes para este estudo são: a gramática prescritiva, a gramática descritiva e a gramática internalizada.

A gramática prescritiva, também conhecida como gramática normativa, muito difundida ainda nos currículos de língua portuguesa, essa gramática acaba por se confundir com o próprio ensino da língua materna, apesar de que os conceitos língua materna e gramática padrão serem completamente diferentes. Nos tempos atuais, as gramáticas prescritivas continuam sendo produzidas em massa, além de dicionários e guias ortográficos para escrever corretamente. Esse empreendimento ocorre também em países em desenvolvimento, comprometidos na padronização de uma língua nacional (BORTONI-RICARDO, 2006).

Esse português difundido pela gramática prescritiva é ensinado somente nas escolas e não se assemelha a nenhuma língua falada. Caracteriza-se como um conjunto de regras que devem ser seguidas indubitavelmente, baseando-se apenas numa certa concepção de escrita e raramente observam a fala. Dentro dessa linha normativista, as variantes linguísticas seriam consideradas “erros”.

No entanto, para a gramática descritiva os chamados “erros” são apenas diferentes formas que determinados grupos seguem ao falar e escrever, podendo uma mesma pessoa falar diferente em certos contextos. Esse pensamento é permitido dentro dessa concepção, pois ela se caracteriza como uma gramática que reflete sobre regras existentes dentro da língua, usadas no cotidiano por diferentes grupos.

A gramática descritiva permite ao professor elaborar uma aula ou um trabalho que parta do saber linguístico do aluno, pois para essa teoria não existem línguas uniformes e o

critério não é apenas literário, como muitas vezes era utilizado como base para a gramática prescritiva. Nesta, as obras de escritores consagrados pela literatura serviam de parâmetro e exemplo para outros. Possenti (1996, p.64) deixa claro que na gramática descritiva “a preocupação é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes”.

No que se refere à gramática internalizada podemos entendê-la como um conjunto de regras que o falante já domina inconscientemente, permitindo que este elabore frases completas e claras entendidas por outros falantes como pertencentes à língua portuguesa. O falante acionaria regras em sua mente e trabalharia com hipóteses em determinados contextos. Isso ocorre segundo Possenti (1996, p.69) “com aspectos observáveis das próprias frases, dentre os quais se podem enumerar desde características relativas aos sons (quais são e como se distribuem), até as relativas à forma das palavras e sua localização na sequência”.

Enquanto que a gramática descritiva tem uma preocupação em analisar a língua como ela realmente é falada e escrita em diferentes instâncias, a gramática internalizada caracteriza-se por acreditar que o falante durante o seu desenvolvimento vai aprimorando, a partir da socialização, as suas habilidades linguísticas inerentes. Ambas podem ser complementares a partir do momento em que a gramática descritiva tenha como fora de análise a gramática internalizada dos falantes, de modo a refletir sobre a existência de regras diferentes da língua portuguesa.

Para Maria Helena de Moura Neves (2011), a escola deveria investigar a língua em uso, partindo do princípio de que é a partir da interação que se produzem os textos orais e escritos. Apesar de entender a língua como instrumento de comunicação e como forma de interação, Neves considera que a escola, primeiramente, deve reconhecer

o espaço institucionalmente mantido para orientação do “bom uso” linguístico, e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividade de análise linguística e de explicitação da gramática (NEVES, 2011, p.18).

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA

Como foi dito inicialmente o objetivo dessa pesquisa é identificar as diferentes concepções de linguagem adotadas pela professora, identificar os diferentes métodos utilizados em sala e por último analisar a presença da variação linguística nos materiais didáticos produzidos pela regente. Foram esses os questionamentos que vieram a minha mente quando comecei a estudar sobre o tema variação linguística, portanto resolvi escolher o estudo de caso como metodologia, que se situa dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Na área de educação, tem crescido o interesse pelas pesquisas etnográficas e estudos de caso. Lüdke e André no livro *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* esclarecem alguns aspectos relevantes sobre a abordagem qualitativa e as diferentes metodologias dentro desse tipo de abordagem.

Para ambas a pesquisa qualitativa pode se caracterizar em cinco aspectos principais. Essas características referem-se à observação de campo como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Refere-se ainda ao fato de que os dados coletados são predominantemente descritivos. Nela a preocupação com o processo deve ser maior do que com o produto. O foco de atenção do pesquisador está no “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida. E a análise dos dados tendem a seguir um processo indutivo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13).

A pesquisa qualitativa parte de uma perspectiva mais ampla com objetivos gerais para depois tornar-se mais direta e com objetivos específicos. Além disso, essa modalidade de pesquisa se tornou mais favorável, visto que tem uma preocupação em retratar a perspectiva dos participantes do processo, por isso necessita utilizar dados descritivos para melhor captar as ações e ideias de cada sujeito.

São diferentes as formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, dentre elas o estudo de caso, metodologia de trabalho adotada aqui. Segundo Lüdke e André (1986, p.17), “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno”. Cada estudo de caso é sempre delimitado e específico, tendo um interesse próprio e singular. Segundo Goode e Hatt (1968) apud LÜDKE e ANDRÉ (1986, p.17), “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. Em outras palavras, o estudo de caso tem como objetivo principal compreender uma instância singular, desenvolvendo uma pesquisa que trata uma realidade

dentro de um determinado contexto, como algo único dentro de uma unidade maior.

Pode-se dizer que as características que regem o estudo de caso e as características da pesquisa qualitativa se complementam. Lüdke e André (1986) citam algumas delas para melhor compreensão sobre essa modalidade de estudo. São elas: a preocupação constante com o surgimento de novos elementos que venham a ser relevantes para a pesquisa; empenho de interpretar o contexto da situação em que determinado objeto se situa; o cuidado em retratar a realidade pesquisada de forma completa e profunda; a necessidade de o pesquisador recorrer a uma variedade de fontes de informação; a atenção às com diferentes perspectivas que podem surgir ao longo da pesquisa; além de possibilitar a utilização de uma linguagem e uma forma mais acessível que outros tipos de pesquisa, permitindo a utilização de diferentes formas de relatos.

De modo resumido, a partir dessas diferentes características, pode-se dizer que o estudo de caso distingue-se de outras pesquisas por tratar o seu objeto de estudo como algo único, tendo em vista a instância em que ela se encontra e o contexto no qual está inserido. O cuidado aqui é com o estudo de uma determinada instância.

No que se refere ao modo como conduzi a minha pesquisa, decidi dividi-la da seguinte forma: a descrição do espaço escolar e dos sujeitos da escola, por um lado, e o foco na coleta e análise dos dados, por outro.

2.1 A escola e os sujeitos da escola

Neste trabalho, delimitei o estudo ao universo da sala de aula e de seus agentes, objetivando investigar o uso da linguagem e os cadernos de língua portuguesa utilizados pelos alunos (incluindo materiais de consulta). Durante os oito encontros tentei participar e vivenciar o cotidiano daquele espaço de modo a investigar as diferentes concepções de linguagem e coletar dados que evidenciassem o ensino da variação linguística.

De modo a proteger o anonimato da professora e dos alunos, os sujeitos dessa pesquisa serão identificados como: P – professora, A – alunos. A turma escolhida foi o 2º ano do Ensino Fundamental composta por alunos com idade entre 6 e 8 anos, sendo que a escolha se deu pelo fato de a professora se mostrar mais receptiva em relação a pesquisa. Embora a turma tenha 25 discentes, por uma questão de tempo e recorte, analisarei apenas duas interações orais entre a docente e os alunos.

A escola escolhida para a realização da pesquisa foi um colégio público federal, zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Este colégio funciona como campo de estágio de formação de

professores do Ensino Básico para os licenciandos da UFRJ, onde os estudantes de várias licenciaturas podem realizar as suas horas de prática de ensino com o apoio da escola.

Meu acesso ao espaço escolar ocorreu sem nenhum tipo de problema. Tanto os funcionários como a professora e os alunos me receberam bem. Todos sabiam que eu era uma licencianda e que estava ali para realizar uma pesquisa como trabalho final de curso.¹

2.2 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

Ao longo de oito encontros com a docente e com a turma optei por analisar o caderno de uma aluna utilizado em aula² e alguns aspectos relativos à metodologia da professora a partir do diário de campo que utilizei para fazer anotações pertinentes ao estudo. Primeiramente, nesta pesquisa analisei dois momentos que acredito expressem bem a relação professor-aluno e a forma como eram trabalhados os conteúdos de língua portuguesa, questões estas que serão abordadas no capítulo de análise e interpretação dos dados.

No que se refere à metodologia de análise de algumas aulas, preferi adotar conceitos da sociolinguística interacional, utilizados no livro *Formação do professor como agente letrador*, escrito pelas autoras Stella Maris Bortoni-Ricardo, Veruska Machado e Salete Castanheira. Os conceitos de estrutura de participação, os combinados, andaime (ou andaimagem) e o modelo IRA (iniciação, resposta e avaliação) são alguns exemplos desses conceitos que me ajudaram a tentar ilustrar com mais clareza a dinâmica das aulas de língua portuguesa.

No que se refere à delimitação do estudo, decidi me concentrar em duas aulas com o objetivo de analisar a metodologia da professora, certas interações professor-aluno e a análise de um caderno discente.

¹ A instituição escolhida para a pesquisa deu consentimento formal para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

² A reprodução/fotocópia do caderno está nos anexos.

CAPÍTULO 3: A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA E A ANÁLISE DE DADOS

O que foi observado, prioritariamente, foi a prática pedagógica da professora, em sala de aula, com o intuito de perceber se existia um trabalho com a variação linguística nas aulas de língua portuguesa. Para chegar a esse objetivo procurei investigar as diferentes concepções de linguagem presentes nas aulas, a metodologia utilizada pela professora e o caderno de uma aluna.

Primeiramente nesse capítulo pretendo analisar situações que ilustram a metodologia de ensino-aprendizagem e a relação aluno-professor-conteúdo. A partir dessa análise acredito ser possível discutir certas perspectivas de alfabetização e letramento utilizadas pela professora em sala. Em seguida farei uma análise sobre o caderno de uma aluna que serve como base para ilustrar o tipo de trabalho adotado pelos docentes de uma forma geral.

3.1 Descrição e análise do que foi observado

A partir das minhas observações diárias das aulas de Língua Portuguesa, pude verificar que a estrutura das aulas eram muito parecidas. A professora iniciava a aula com uma conversa informal e em seguida fazia uma ligação com o conteúdo a ser ensinado, mantendo essa dinâmica em quase todas as aulas. Em seguida ela escrevia frases, exercícios ou textos no quadro, enquanto continuava a explicar o conteúdo, como pode ser ilustrado abaixo:

1 – Veja as frases:

a) A gente ouviu o final da história da Dona Baratinha.

b) O agente, no filme, subiu no bondinho.

[Transcrição de exercício passado no quadro]

Na análise da interação entre professora e alunos, pude observar que a sistematização da aula se pautava no modelo IRA (iniciação, resposta e avaliação) proposto por Sinclair e Coulthard *apud* Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) utilizado em pesquisas onde há a análise do discurso em sala de aula. Nesse sistema uma pergunta ou problematização é feita pelo professor, seguida por uma resposta dos alunos e por último da correção do professor, como pode ser visto na situação em seguida:

Interação 1:

1. P – Alguém sabe a diferença entre *agente* junto e *a gente* separado?
2. A – (os alunos ficam agitados e falam todos ao mesmo tempo)
3. P – Olhem, prestem atenção aqui!
4. P – Alguém pode me dizer o nome daquele espião, que usa um terno preto e luta contra vários vilões?
5. A – (todos falam ao mesmo tempo)
6. P – Gente, vamos levantar a mão, se todos falarem ao mesmo tempo eu não entendo.
7. P – O Pedro levantou a mão, acho que ele sabe, fala Pedro.
8. A1 – É o James Bond!
9. P – Isso, o nome dele é James Bond, eu adoro os filmes dele. Assisto todos.
10. P – Mas então, ele é um espião, mas também podemos dizer que é *agente secreto*. Esse *agente* é junto ou separado?
11. A – (alguns respondem *a gente*, mas a maioria responde *agente*)
12. P – Isso mesmo, o *agente* junto.
13. P – Quantas palavras estão marcadas? (aponta para a frase a)
14. A2 – Duas!
15. P – E aqui? (aponta para a frase b)
16. A3 – Duas.
17. P – Duas? (aponta novamente)
18. A3 – Uma.
19. P – Qual a diferença?
20. A2 – *A gente* separado é igual a nós todos.
21. P – E o *agente*?
22. A4 – É um espião.³

Com base nesta interação podemos observar o modelo IRA (iniciação, resposta e avaliação) quando a professora questiona sobre a diferença entre *agente* junto e *a gente* separado. Na linha 8 o aluno (designado aí como A1) responde para logo em seguida a professora avaliar a resposta, neste caso confirmando a resposta do discente. Isso acontece

³Nota: as interações orais foram transcritas no momento da observação no diário de campo.

durante outros momentos nesse mesma interação e durante outros encontros, constituindo-se como uma prática comum.

Nesse episódio, o conteúdo ensinado refere-se a questões ortográficas entre *agente* e *a gente*, utilizado erroneamente por muitas pessoas. A expressão *a gente* é muito utilizada na língua falada em detrimento do pronome pessoal *nós*. Porém, ao escrever muitos utilizam *agente* junto como substituto do pronome *nós*. A variação entre *a gente* e *nós* caracteriza-se como variante linguística, enquanto que a diferença entre *agente* e *a gente* indicia duas palavras corretas com significados distintos.

Para a gramática descritiva a troca do pronome *nós* pela expressão *a gente* é legítima, e muito frequente na língua oral. Esta troca não caracterizaria um “erro”, pois segundo Possenti (1996, p.79) “são erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua”. Se prestarmos atenção na fala de um estrangeiro, por exemplo, veremos que este faz construções linguísticas que seriam impossíveis de serem repetidas por brasileiros. É possível ouvir um estrangeiro falar: *a menino* ou *o menina*, porém uma criança que saiba falar já reconhece, mesmo que inconscientemente, que as palavras apresentam gêneros e que deve haver uma concordância entre substantivo e artigo. O pronome *nós* e a expressão *a gente* caracterizariam-se com duas formas possíveis diferença linguística, e não como erros linguísticos.

Esse trabalho feito pela professora possibilitaria uma reflexão sobre a variação na língua portuguesa, utilizando situações em que o próprio aluno fosse protagonista. Contudo na interação 1, a professora explora somente a questão ortográfica, ignorando a existência de questões de cunho social sobre a língua, podendo ter trabalhado com o pronome *nós*, visto que o A2 sabia que *a gente* correspondia ao pronome *nós*. Nesse momento, ela trabalhou somente com o conceito de gramática normativa, com o que é correto e errado.

No entanto, os exemplos criados pela professora expõem situações e personagens conhecidos pelos alunos e não situações hipotéticas fora de contexto e abstratas. Demonstrando uma prática, apesar de em alguns momentos tradicional, preocupada em permitir que os alunos fizessem parte da aula.

Em outro episódio, o aluno trocou a partícula “me” por “se”:

Interação 2 :

A. Eu se enrolei nessa parte.

P. Você se enrolou?

P. Eu me⁴ enrolei nessa parte.

Aqui o aluno se equivoca na utilização da partícula "se" fazendo uso indevido da mesma. A professora repete o questionamento do aluno e corrige por conta própria a sua sentença, sem nenhum tipo de questionamento referente à adequação da linguagem, e às relações morfossintáticas.

Tendo em vista uma abordagem comunicativa, pode-se dizer que, a professora abria espaço para que os alunos pudessem interagir e questionar sobre o conteúdo ensinado, porém sempre conduzindo esses questionamentos, conforme visto na interação 1. Entre os períodos 6 e 12 da interação 1, a professora se utiliza de estratégias de ensino de modo que os alunos consigam puxar de suas memórias uma informação apreendida anteriormente tanto no cotidiano quanto na escola.

A *estrutura de participação* se caracteriza na forma como a sala de aula é organizada e em algumas regras tácitas, entre direitos e deveres, organizada pela professora em sala de aula, também podendo ser chamada de *combinados*, tais como levantar o braço e aguardar a vez, de modo a garantir o desenvolvimento da aula. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 95-96).

Nos turnos (6) e (7) temos o exemplo da utilização de combinados para intervir na discussão e trazer a atenção dos alunos de volta ao tema. Como já era de conhecimento dos alunos essa estrutura de participação, eles cessaram as conversas paralelas, levantando a mão como foi solicitado pela professora. Essa e outras estratégias de disciplinarização das interações foram utilizadas pela professora em vários outros momentos, sendo recorrentes na prática pedagógica da mesma.

Outro suporte de trabalho era o quadro negro, utilizado para escrever exercícios, propostos pela professora após o conteúdo trabalhado em sala. Exercícios que tinham objetivo de fixar o que foi discutido em conjunto. Veja-se o exemplo abaixo:

1-O que quer dizer a gente na frase a?

Representa nós.

*E o agente da b?

É o agente secreto.

⁴ Nota: O sublinhado marca aqui reforço entonacional.

2-Desenhe as frases.

3-Complete as frases com a gente e agente:

- a) As licenciandas foram com _____ no Jardim Botânico.
- b) Quem já viu o filme do _____ 007?
- c) O _____ policial prendeu o assaltante.
- d) Quando _____ vai ao Zoo?

[Transcrição de apontamentos e exercícios passados no quadro.]

A sequência adotada pela docente foi a seguinte: após a interação 1, ela escreveu algumas atividades no quadro para os alunos copiarem e fazerem, em seguida os corrigi, encerrando o tempo de língua portuguesa. Esse modelo de exercício criado pela docente repetiu-se no caderno dos alunos como será visto em seguida.

É interessante ressaltar que as frases inventadas pela professora se aproximavam do cotidiano dos alunos, contudo não percebi de fato na prática da docente uma interação em que os alunos se colocassem como sujeitos participativos das aulas. O fato de eles falarem na sala de aula era interessante, mas essa interação acontecia de modo que a docente elaborava perguntas que já contavam com respostas previsíveis.

Das aulas assistidas pude perceber que no ensino da linguagem havia uma participação superficial dos alunos, não possibilitando que estes apresentassem suas ideias, pensamentos e intenções nas atividades propostas, de modo a se pensar em uma dinâmica de classe em que os alunos produzissem linguagem a partir de suas perspectivas como sujeitos que fazem uso da língua, tanto na sua forma oral como na sua forma escrita.

A partir de minhas observações e leituras, vejo que a prática da docente ora apresentava uma concepção de língua sob uma perspectiva sociointacionista, entendendo que os alunos iam para a escola com um repertório linguístico, mas ao executar as atividade adotava uma concepção tradicional da língua, trabalhando com conceitos de regras e erros pautados pela gramática prescritiva.

Ainda assim, vejo que a professora tinha boas intenções ao utilizar de exemplos próximos dos alunos, que faziam parte de seu contexto de vida, de modo a fazê-los entender o conteúdo e não simplesmente memorizá-los. No entanto, deve-se levar em conta que a escola tinha como grande parte de seu corpo discente alunos já inseridos em um contexto letrado.

Não percebi, desse modo, um ensino referente à diversidade linguística como tema e prática pedagógica; a variação linguística não era focalizada nas atividades de leitura,

produção textual e nas manifestações orais. Penso que muitas vezes esse tema se limita ao ensino da linguagem coloquial vs. linguagem culta, ignorando-se uma reflexão mais crítica sobre o assunto, atravessada pela atenção aos contextos histórico, social e ideológico.

3.2 Descrição de caderno discente

Como foi dito anteriormente, os alunos não utilizavam nenhum livro didático de língua portuguesa, mas sim, um caderno de atividades. O caderno foca o ensino da ortografia, palavra que segundo o dicionário Michaelis significa “escrita correta”; ou “é a parte da Gramática que ensina a escrever corretamente”; e ainda “maneira de escrever as palavras”.

Percebe-se no contexto da sala de aula investigada um apreço e cuidado da docente e dos discentes com os cadernos. Os alunos partem do princípio de que existe alguém (a professora ou outro aluno) que vai realizar a leitura daquele caderno e que, portanto, há razões para que o texto esteja escrito corretamente. Em outras palavras, há a necessidade de correção da escrita e legibilidade da letra, pois os alunos devem ter consciência de que eles próprios irão usar o seu material como referência para consulta ao estudar.

Um dos exercícios registrados (29/07/14) pelos alunos tratava das palavras que tinham <ç>. Primeiramente foi pedido aos alunos que realizassem uma pesquisa em revistas e jornais de palavras que tivessem a letra <ç> na sua composição. Em um dos cadernos estavam coladas as palavras “reestruturação”, “revolução”, “edição”, “maçã”, “açai”. Além de duas outras palavras escritas: “açucareiro” e “laço” (cf. anexos).

No caderno era pedido que os alunos observassem as palavras que cada um pesquisou, indicando desse modo que talvez houvesse tido uma discussão sobre a construção das palavras pesquisadas na turma. No *exercício 2* perguntava-se em que parte da palavra aparecia o <ç>, se na primeira letra, se no meio ou no fim da palavra. Já no *exercício 3* pedia-se que fosse marcada a letra que vinha depois do <ç> e finalmente no *exercício 4* para escrever as letras que tinham sido marcadas.

A aprendizagem do <ç> se dá, aí, na maioria das vezes, por meio de regras que justificam a forma ortográfica fixada convencionalmente pela norma. Segundo os PCNs (1996) o ensino da ortografia acontece com base em dois eixos estratégicos básicos,

(...) o da distinção entre o que é "produtivo" e o que é "reprodutivo" na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que

justifiquem as formas corretas fixadas pelas norma; e a distinção entre palavras de uso frequente e infrequente na linguagem escrita impressa. (BRASIL, 1996, p.57)

Existem certas grafias que seguem determinadas regras, o que permite que possamos escrever palavras nunca antes vistas na forma escrita, formando assim no âmbito da ortografia processos reconhecidos como *produtivos*. Outras palavras, entretanto, não seguem regras ortográficas sistemáticas e exigem a memorização, o que configuram em termos ortográficos os processos *reprodutivos*.

Ao propor a pesquisa antes de dar os exercícios, a professora permitiu que os alunos tivessem um papel ativo no processo de ensino/aprendizagem. Com a orientação da docente, as crianças tiveram um momento de reflexão sobre a língua e não simplesmente foram obrigadas a memorizar mecanicamente esta grafia, mas realizarem atividades que facilitassem esse processo. No final desse trabalho, podemos ver que no caderno há um *registro das regras do <ç>*: “1) não se começa palavra com ç” e “2) só se usa ç antes de A,O,U”. Há também uma frase escrita pela aluna, utilizando uma das palavras que ela pesquisou: “*Ana come açai.*”

Nos dias 20 e 21/10/14 os exercícios propostos referiam-se à diferença do uso do substantivo *agente*, da locução *a gente* e o pronome *nós*. No dia 20, os alunos fizeram a atividade junto com a professora, como pôde ser visto na interação 1 do tópico 3.1. No dia seguinte, a professora trabalhou a partir de duas frases e em seguida desenvolveu outros exercícios de reescrita das frases com substituição da locução *a gente* pelo pronome *nós*. No final do exercício, os alunos ficaram livres para fazer um desenho. (cf anexos)

Em 27/10/2014, a partir das anotações feitas no caderno, foi trabalhado com os alunos o verbo, como classe gramatical, apresentada aos mesmos como “ação”. Neste mesmo dia, o exercício 1 pedia que os alunos observassem a frase “A menina dança na festa.”. Abaixo da palavra “dança” outros verbos foram escritos, sinalizando orientação da professora para a escrita do aluno, pois embaixo da frase e das palavras havia a pergunta “O que mais a menina pode fazer na festa?”. No exercício 2 foi pedido que os alunos nas frases seguintes circulassem “a ação” (forma verbal) e identificassem o tempo (passado, presente, futuro) de cada forma verbal.

No dia 28/10/14 deu-se continuidade ao tema *ação*. No exercício 1 é pedido que se observe a frase “Ana chega cedo no CAP.”, embora a professora não comente a variação “chegar em”, em vez de “chegar a”, ela admite na escrita a utilização desta formulação comum no falar urbano de prestígio (variedade prestigiada). No exercício 2 questiona como a

frase poderia ser se a ação já tivesse acontecido. No exercício 3 continua-se à transformação das frases do presente para o passado, do passado para o futuro, do passado para o presente.

Embora o modo como a professora conduzia as aulas de Língua Portuguesa incluía o aluno como um participante ativo, no ensino da língua não havia espaço para uma reflexão sobre as estruturas variantes da linguagem escrita não pude perceber um ensino que incluísse, paralelamente à norma-padrão, a abordagem das outras variedades não prestigiadas. Como foi dito anteriormente toda comunidade tem sua variação de acordo com os diferentes grupos etários, gêneros, zonas dialetais, graus de escolarização etc. O trabalho da escola em conjunto com o corpo docente deveria ser o de conscientizar os alunos sobre a variação linguística, dentro de um processo de alfabetização crítico e consciente, desmistificando a existência de um único falar. Nos relatos anteriores, a professora poderia ter feito uso desses momentos para refletir criticamente sobre o ensino da variação linguística, momentos estes que poderiam ter desencadeado uma discussão referente ao tema. Quando a professora permitiu o uso de “chegar em”, ela também poderia ter escrito a frase utilizando o “chegar a” e perguntado aos alunos qual a forma mais utilizada na nossa fala, explicando que a existência de variedades linguísticas e norma-padrão.

Na aula do dia 10/11/14, o tema “aumentativo” foi trabalhado. O esquema como os exercícios do dia são organizados se repetiu. No exercício 1 pediu-se que os alunos observassem uma frase que de acordo com minhas observações em sala de aula, foi em seguida discutida em conjunto. O exercício seguinte pedia que os alunos colocassem as palavras dentro do grupo que indicava aumentativo e do que não indicava aumentativo. Por último, os estudantes tinham que escolher uma palavra de cada grupo e elaborar uma frase com cada uma delas.

Todos os exercícios observados fizeram referências a questões ortográficas, morfossintáticas e de produção textual, não havendo, contudo, nenhuma reflexão mais concentrada sobre o fenômeno da variação linguística nas aulas e nas atividades do caderno. Existia uma preocupação com o escrever corretamente, de acordo com a norma urbana de prestígio, mas não uma reflexão social sobre a diversidade linguística da língua portuguesa, levando em conta inclusive o *continuum* oral-escrito.

As regras fonológicas de variação, algo muito interessante de ser trabalhado nas séries iniciais, pois os alunos ainda estão se familiarizando com as convenções da língua escrita, não foram incluídas no programa de Língua Portuguesa dessa classe. Como Bortoni-Ricardo (2004,p.) afirma no livro *Educação em língua materna* “em quase todas as variedades do português brasileiro, as vogais /e/ e /o/, quando em sílabas átonas, antes ou depois da sílaba

tônica, são pronunciadas /i/ e /u/, respectivamente”. Isso sinalizar, por exemplo, a importância de se observar a relação entre escrita e pronúncia.

Apesar de haver uma participação dos alunos ao responderem às questões feitas pela professora, essa dinâmica era guiada pela mesma, podendo-se dizer que as respostas apresentadas pelos estudantes eram respostas controladas. No caderno não havia uma abertura para a expressão do sujeito-aluno, pois ele era uma cópia do quadro negro, caracterizando todos os cadernos como semelhantes (quase “idênticos”). Talvez, o único espaço no qual os alunos podiam se expressar como sujeito fosse o espaço que professora dava para as crianças desenharem — desenhos estes que estavam muitas vezes relacionados às frases escritas pela professora.

Considerações Finais

Esta pesquisa partiu do interesse de se realizar um trabalho que pudesse refletir sobre o ensino da variação linguística nas séries iniciais. Para tentar identificar o trabalho com a variação linguística dentro do ensino da língua materna optei por fazer uma análise da prática da professora regente, de algumas interações em sala de aula e do caderno utilizado por uma aluna do grupo acompanhado.

A monografia dividiu-se em três capítulos, no primeiro foi discutido o português como uma língua viva e heterogênea e as suas variações, entendendo-a como algo não imutável, mas sim, em constante mutação; além disso achei interessante discutir a alfabetização e letramento pois são conceitos importantes referentes à língua materna, visto que nas Séries Iniciais as crianças ainda estão se apropriando do código escrito e desenvolvendo competências de leitura e de escrita para diversas situações sociais.

Os PCNs, como dito no primeiro capítulo, fazem referência ao ensino da variação linguística dentro do currículo das escolas, dessa forma sua visão sobre o ensino da língua materna caracteriza-se por uma concepção sociointeracionista da linguagem, posicionando-se contrário ao ensino da gramática prescritiva, evitando trabalhar em excesso com nomenclaturas e fora de um contexto sociodiscursivo. E por último abordei a problemática da ausência da questão da variação linguística no ensino da gramática na escola.

O segundo capítulo refere-se à metodologia da observação participante e do estudo de caso na pesquisa em Educação (ANDRÉ, 1987), adotados para fins de investigações. Já o terceiro capítulo teve como objetivo refletir sobre a variação linguística no repertório dos professores e dos alunos das séries iniciais. Para isso, foi feita uma análise das aulas assistidas e do caderno de uma aluna.

Esta pesquisa foi feita com base nos estudos de Marcos Bagno (2005) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) referentes aos estudos sobre a variação linguística. À escola não cabe somente ensinar o código ortográfico da escrita, acreditando que o aluno não tem domínio sobre a sua língua materna. Pelo contrário, um falante nativo da língua, mesmo na infância, tem domínio sobre um sem-número de fenômenos morfossintáticos, semânticos e pragmáticos, pois sabe organizar enunciados em diferentes situações e contextos sociocomunicativos.

A escola constitui-se num espaço propício para o professor trabalhar as regras básicas da(s) variedade(s), gêneros e estilos da língua materna. Nesse sentido, o docente precisa criar condições para que os alunos possam se apropriar de recursos comunicativos (linguísticos,

cognitivos, discursivos e semióticos), de modo que os alunos consigam desempenhar tarefas que requeiram repertórios diversos para a comunicação, seja na língua oral ou na escrita.

É importante ressaltar que a variação linguística não se restringe somente às variedades regionais, rurais ou a dos não escolarizados. A própria variação urbana, aquela considerada mais próxima à norma gramatical, apresenta as suas variedades. A língua está em constante mutação, vocábulos desaparecem e outros surgem, tornando a variação inerente às línguas humanas. Apesar de o Brasil ter a língua portuguesa como língua oficial, essa língua apresenta muitas variedades, no que se refere à pronúncia, ao emprego das palavras, à morfologia, às construções sintáticas e às formações discursivas.

Acredito que nas séries iniciais caiba ao professor pelo processo de alfabetização trabalhar com a produção de textos escritos e orais e a análise da língua a partir de exemplos de variedades reais, presentes na fala dos brasileiros, ultrapassando o domínio do sistema alfabético e ortográfico, perseguido pelo ensino tradicional da língua escrita.

Com base nas observações, ficou constatado que a professora baseou sua prática pedagógica em uma perspectiva grafocêntrica e prescritiva da linguagem, dando ênfase o aprendizado da norma ortográfica dentro da variedade-padrão. Não obstante, a professora dissesse não trabalhar com conceitos gramaticais, a partir das observações e análises das aulas e do caderno, ficou constatado que ela utilizava conceitos sinônimos para as classes gramaticais, como por exemplo, qualidade (adjetivo), ação (verbo).

Na elaboração das frases ela sempre utilizava nomes de pessoas próximas ou eventos ocorridos com os alunos, tentando dessa forma interagir com o que os estudantes estavam familiarizados. Acredito que nessas situações a professora conseguia se afastar um pouco da concepção prescritiva para aproximar-se a uma concepção mais discursiva da linguagem.

No entanto, por que as práticas não avançam em direção a uma concepção menos normativista da gramática, fomentadora de preconceitos? Ressalto nesse caso a importância de se atentar para a formação que esse professor percorreu na universidade. A partir de minha experiência como licencianda de Pedagogia, pude ter contato em algumas disciplinas com a questão do preconceito linguístico, ainda que abordado de maneira não aprofundado. Sem um mergulho nesse tema, muitos alunos ao lecionarem tendem a utilizar como referência os conceitos tradicionais que fizeram parte do seu processo de escolarização.

Concluo este trabalho acreditando que posso ter contribuído de algum modo para repensarmos o ensino da variação linguística paralelamente a outras áreas do português como a ortografia, morfologia, sintaxe, etc; e não como um conteúdo temático isolado do ensino da língua. Defendo assim a importância de se aprofundar o estudo da variação linguística dentro

do currículo de Pedagogia e pesquisar de modo mais detalhado a influência que essa questão pode trazer para a formação do pedagogo, que um dia virá a lecionar Português no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?* São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S.M. Entrevista. Letra Magna, 2006. Disponível em: <http://www.letramagna.com/stella.htm>, acesso em 08/09/2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. & MACHADO, V. R. & CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (orgs.) *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2009.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2011.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SILVA, K. A. & PILATI, E. & DIAS, J. F. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p.975-994, 2010.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Minas Gerais, nº 21, p.5-17, jan./ fev./ mar./ abr. 2004.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2005.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 13-25.

29/07/2014

29/7/14 CAPIVARI
1) ~~Observe~~ ^{palavras} ~~completo~~ ^{que} ~~que~~ ^{pergunta} ~~pergunta~~
2) Em que parte da palavra aparece o ~~q~~?
1 1^a letra () 2^a (x) 3^a () 4^a ()
3) Marque a letra que vem depois de ~~q~~
4) Ou letra você marcou? O, M, A

Berguina do 9

REESTRUTURAÇÃO

REVOLUÇÃO

EDIÇÃO

MAC

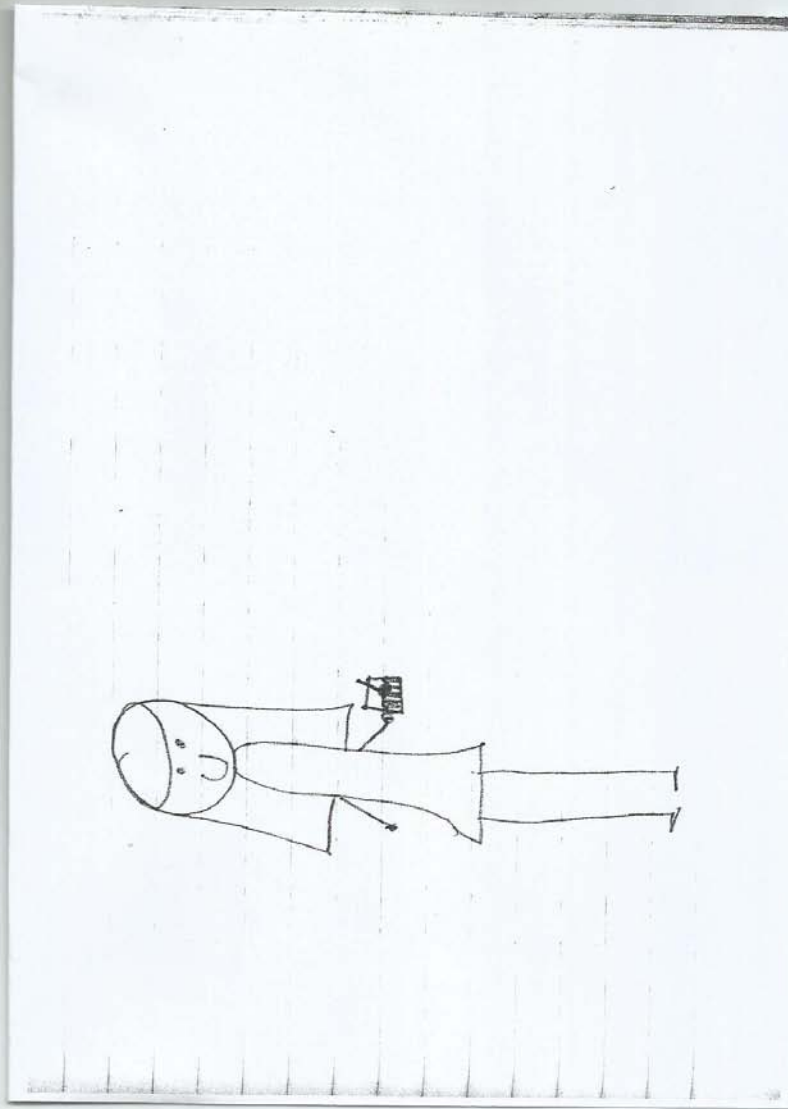
AÇAI

Academia
Luz

Regras do ç

- 1) NÃO SE COMEÇA PALAVRA COM ç
- 2) SÓ SE USA ç ANTES DE A, O, U

Uma vez que o ç é



Um lá vir o filho da gente 0072
→
→ agente policial prender o assaltante
→
Quando a gente vai de Zoo?

- y / CAP/UFERS 21/10/14
 → Observe a frase:
 → Gente assistiu à contação de história.
 → Como ficará a frase, usando NÓS?
 → Nós assistimos à contação de história.
 → 2- Continuar trocando a gente por nós
 → a Gente gostou da fábula do sapo.
 → Nós gostamos da fábula do sapo
 →

b) a gente botou palmar no final.
→ Nos botamos palma no final.

a) Cumanhá a gente vai conversar
com o autor.

Cumanhá nós vamos conversar
com o autor.



la Ute

27/10

1-Classe a frase:

A menina
danza
no pinto.

come fruta doce santa cora
--

O que mais a menina pode fazer no pinto?
Toda a menina pode fazer no pinto.

para dizer o que a menina fez no futuro
ou não agiu.

1. não danga está no presente

2. Ligue a ação nas frases e identifique
o tempo (passado, presente ou futuro).

a) ~~Alma viveu a ligação passada~~

b) ~~Pegou visitou a Baía do Iluminado futuro~~

c) ~~Alma reconhece direito na TV presente~~

V/ Cap/UFPR Rio, 28 de Outubro de 2014.

1- Observe a frase:

Ana chega cedo no CAP.

2- Como ficará a frase se já tivermos acontecido?

Ana chegou cedo no CAP

3- Continue colocando as frases no passado. Destaque a ação:

a) Matias entrou na sala.

→ Matias entrou na sala.

b) Quem jogou um estalinho.

→ Quem jogou um estalinho.

c) Os licenciandos darão aula no 1º ano.

→ Os licenciandos darão aula no 2º ano.

d) Os alunos pagarão livro na Biblioteca.

→ Os alunos pagarão livro na Biblioteca.



SA/UFES 10/11/2014

1- Leia as palavras marcadas nas frases:

O 2º ano trabalhou com G.V.L. e poltão.
Depois, ela pegou a tarefa com seu
papa.

2- Coloque as palavras no grupo:

leão - dno - marçã - caminhã - ~
afno - leão - pino - ~ - leão - não
cabeça - limão - leão - leão - leão - leão

INDICA AUMENTATIVO NÃO INDICA AUMENTO

marigão - ohaê - peruê - galeção - colôre - bolão - borrição - piscinão	leão - chão - caminhão - bolão dião - não - lunão mangueira
--	--

→ 3 - Escolha uma palavra de cada grupo e
faça frases.

- 1- A Buva Linda tem um caminhão.
- 2- Eu fui num piscinão.

